

Arbeit am pädagogischen Selbst: das Portfolio-Konzept in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Heid, Michaela

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Heid, M. (2011). Arbeit am pädagogischen Selbst: das Portfolio-Konzept in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *BIOS - Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 24(1), 99-118. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-394765>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Arbeit am pädagogischen Selbst – das Portfolio-Konzept in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Michaela Heid

1. Einleitung

In den letzten Jahrzehnten haben sich im Zuge einer Psychologisierung der Kultur im Sinne einer Durchdringung der Alltagskultur mit psychologischen Kategorien und Denkweisen eine ganze Reihe neuer Gattungen der Selbstthematisierung entwickelt. Immer mehr Menschen nehmen Beratungs- und Selbsterfahrungsangebote in Anspruch, diese umfassen eine große inhaltliche Bandbreite von Selbstmanagementkursen bis hin zu klassischen Therapieformen wie die Psychoanalyse. Diese Entwicklung ist auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu beobachten, hier hat die Kultur der Selbstthematisierung ebenfalls an Einfluss gewonnen. In diesem Zusammenhang hat sich ein Instrumentarium entwickelt, das in der Ausbildung von Lehrpersonen unter dem Begriff „Portfolio“ läuft. Es handelt sich hier um eine Portfolio-Variante, die als Sammlung von Dokumenten und Materialien angelegt ist, welche den eigenen Lernprozess insbesondere die Fortschritte der Lernenden reflektieren und darstellen. „A portfolio is a purposeful collection of student work, that exhibits the student's efforts, progress, and achievements in one or more areas. The collection must include student participation in selecting contents, the criteria for selection, the criteria for judging merit, and evidence of student self-reflection.“ (Paulson, Paulson und Meyer 1991, 60). Im Kontext von Bildung, sei dies an Schulen oder Pädagogischen Hochschulen, ist das Portfolio mit dem Anspruch verbunden, Reflexion zu vermitteln und damit Professionalität im pädagogischen Handeln zu steigern. „Das Portfoliokonzept erweitert konventionelle Vorstellungen über *Leistungsfeststellung* um den Aspekt der *Leistungsdarstellung* und zielt damit zugleich auf eine Demokratisierung der Leistungsbewertung.“ (Häcker 2006, 1). Mit der Reflexion und *Darstellung* eigenen Lernens ermöglicht das Portfolio für Lehrende nicht nur Einblicke in die Lernprozesse der Lernenden, sondern auch die Möglichkeit eines Austauschs und einer Kommunikation über die Qualität von Lernergebnissen.

Anders sieht es in den *Weiterbildungsportfolios* von Lehrpersonen aus, welche von Pädagogischen Hochschulen angeboten werden, hier steht nicht die Darstellung der eigenen Lernentwicklung, des eigenen Könnens und der eigenen Leistungen im Vordergrund, sondern die Arbeit am Selbst. Anhand dieser speziellen Form der Portfolioarbeit, die um den Begriff des *Kompetenzmanagements* kreist, wird im Folgenden der Frage nachgegangen, inwiefern und inwieweit sich die biographische Arbeit an der eigenen Person in gesellschaftliche Funktionsbereiche (hier das Bildungssystem) einbinden lässt und in einem funktionalen Sinn produktiv werden kann. Die Ansprüche, die von Seiten der Bildungsinstitutionen, d.h. im vorliegenden Fall der Päd-

gogischen Hochschulen, an das Instrument Portfolio gestellt werden, laufen unter dem Titel der *Professionalisierung*. Ein charakteristisches Merkmal der Weiterbildungskurse ist der starke biographische Aspekt der Portfolios. Daher soll diskutiert werden, ob die Arbeit am Selbst gleichgesetzt werden kann mit der Arbeit am Beruf. Der Beitrag zeigt, dass gerade mit der Selbstdarstellung, die von institutioneller Seite als Lösung dargestellt wird, wiederum neue Probleme erzeugt werden und die Person mit der Arbeit an der eigenen Person am Ende doch auf sich gestellt bleibt.

1.1 Der Forschungsgegenstand: Was versteht man in der Lehreraus- und -weiterbildung unter einem Portfolio?

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf ein Forschungsprojekt, das im Rahmen des DORE-Programms vom Schweizerischen Nationalfonds finanziert wurde. Innerhalb von zwei Jahren (2009-2011) wurden an zwei schweizerischen und einer deutschen pädagogischen Hochschule der Einsatz des Portfolios in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung untersucht. Der Einsatz und Umgang mit dem Portfolio wurde anhand von neunzehn leitfadengestützten Einzel- und Gruppeninterviews erfasst, ergänzt durch die Beobachtung von Mentoratssitzungen und Weiterbildungskursen. „So sehr die Arbeit mit Portfolios auch den Blickwinkel vom Produkt hin zum Prozess erweitert und sich die Tiefenschärfe des Blickes vom Beurteilungskontext zu seinen sozialisatorischen Wirkungen hin erhöht, so wenig darf übersehen werden, dass Portfolioarbeit die grundsätzlichen Funktionswidersprüche des Systems Schule nicht auflösen kann. Sie macht diese mitunter eher noch deutlicher sichtbar.“ (Häcker 2006,2). Was Häcker hier für die Schule feststellt, gilt auch für den Einsatz des Portfolios in der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern, daher richtete sich der Fokus des Forschungsprojektes auf die funktionalen Spannungen und Widersprüche in der Institutionalisierung von Portfolio und die Frage, ob die Institutionalisierung des Mediums Portfolio zur Professionalisierung und zur Individualisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beiträgt. Zentrale Fragestellungen bezogen sich auf folgende Bereiche: Welche Lösungsstrategien werden für die funktional bedingten Ungewissheiten in der Institutionalisierung von Portfolio in der Lehrerbildung artikuliert? Welche Einschränkungen von Funktionsansprüchen sind dabei festzustellen? Welche Entwicklungspotentiale können die Institutionen der Lehrerbildung im Hinblick auf die Professionalisierung des Lehrerberufs durch den Einsatz von Portfolio realisieren? Eine ausführliche Beschreibung der Funktionsbereiche des Portfolios wie auch detaillierte Angaben zum Projekt finden sich in Brosziewski, Heid und Keller (2011).

Bei den untersuchten Ausbildungs- und Weiterbildungsportfolios handelt es sich um eine von einzelnen Akteuren selbst angelegte Dokumentation über eigene Lern- und Entwicklungsprozesse, d.h. eine Sammlung von Materialien, die den Prozess und das Ergebnis einer Beschäftigung mit sich selbst und seinen Fähigkeiten als lernendes Subjekt dokumentieren. Im Gegensatz zu anderen Portfolios liegt der Fokus in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der untersuchten Hochschulen auf der Reflexion und Darstellung individueller Lernprozesse und -fortschritte in Bezug auf vergangene Lernerlebnisse. Die Besonderheit liegt darin, dass die Portfolio-Verfasserinnen und Verfasser Akteure ihrer Lern- und Lebensgeschichte und gleichzeitig Objekte in ihr sind. Zum einen geht es um die Erfahrungen, die jede Lernende und jeder Lernende im Prozess des Lehrens und Lernens macht, zum anderen geht es um die Fähigkeit,

Reflexionsprozesse über das Lernen und sich selbst als lernende Person schriftlich darzulegen.

Die methodische Vorgehensweise ergab sich aus der durch eine Vorstudie begründeten Annahme¹, dass sich die Portfolio-Arbeit im Spannungsfeld von institutionellen Ansprüchen und individueller Selbstthematisierung abspielt. Um Aspekte der Steuerung und Organisation zu individuellen Sichtweisen der Akteure in Beziehung setzen zu können, war eine Kombination aus Dokumentenanalyse, Einzelinterviews, Gruppendiskussionen sowie Feldbeobachtung notwendig. Die Dokumentenanalyse und Einzelinterviews mit Mentorinnen, Dozierenden und Verantwortlichen der Portfoliokurse boten den Zugang zur institutionellen Seite und eine Rekonstruktion der Anspruchslage der Pädagogischen Hochschulen, die Interviews und Gruppendiskussionen mit Portfolioerstellerinnen (Studierende, angehende und praktizierende Lehrpersonen) sowie die Beobachtung von Mentoratssitzungen und Weiterbildungskursen dienten dazu, die Handlungsweisen der Akteure wie auch ihre Deutungsmuster und Einstellungen zur Portfolio-Arbeit zu erfassen. Gerade die Gruppendiskussionen ermöglichten einen Zugang nicht nur zu individuellen Sichtweisen, sondern zu kollektiven Deutungen der Portfolio-Arbeit. Das „In-Beziehung-setzen“ dieser unterschiedlichen Daten ermöglicht es, Zusammenhänge, Unterschiede und Wechselwirkungen zu erkennen und die Besonderheiten der Portfolio-Arbeit zu beschreiben.

Der Portfolioeinsatz unterliegt – so haben es die vergleichenden Fallbeispiele gezeigt – unterschiedlichen institutionellen Bedingungen. Die Ergebnisse machen deutlich, dass in der Institutionalisierung von Portfolios bestimmte funktionale Spannungen enthalten sind, die sich anhand des Zusammenhangs zwischen Reflexions- und Laufbahnfunktion beschreiben lassen. Je nachdem welche Ansprüche institutionell mit dem Portfolio verknüpft werden, dominieren entweder die Erfordernisse der organisationsbezogenen Funktion, die man als Laufbahn- oder Karrierefunktion bezeichnen kann, oder die Dimension der Reflexionsfunktion, wenn die berufsbezogene Selbstreflexion stärker im Zentrum steht. Beide Dimensionen sind in allen drei untersuchten Fällen vorhanden, sie differieren je nachdem, ob mehr die Momente beruflicher Selbstreflexion oder mehr die organisatorischen, karrierebezogenen Aspekte überwiegen.

Ein deutlicher Unterschied zeigt sich zwischen dem Portfolio-Einsatz in der Ausbildung und den Portfolio-Kursen, die in der Weiterbildung angeboten werden. In der Ausbildung und Berufseinführungsphase werden die Studierenden bzw. angehenden Lehrpersonen dazu angehalten, ihre verschiedenartigen, situativ und thematisch gebundenen Praxis-Erfahrungen reflexiv im Hinblick auf Verknüpfungen mit z.B. erziehungswissenschaftlicher „Theorie“ zu bearbeiten (hier zeigt sich eine Form wissenschaftlicher Reflexivität) und zu beschreiben. Gleichzeitig ist die Vergegenwärtigung, Erläuterung und Darstellung des eigenen Lernprozesses zentral. Damit steht die Selbstreflexion und Selbstbeschreibung im Mittelpunkt der Portfolioarbeit. Sie soll eine Veränderung des Lernens bzw. eine gezielte Verbesserung der eigenen Praktiken und Strategien des Lernens von ausbildungsbezogenem oder beruflichem Handeln ermöglichen. Die Portfolioarbeit hat also zum Ziel, über sich selbst und das eigene Lernen nachzudenken, sich und sein Handeln zu beobachten und das eigene Lernen kontinuierlich zu thematisieren. Die Arbeit an einem Portfolio wurde an den Schwei-

1 Eine ausführliche Beschreibung der Fallstudien findet sich bei Brüggem, Brosziewski und Keller (2009).

zer Pädagogischen Hochschulen in der Ausbildung schon vor einigen Jahren eingeführt und ist inzwischen weitgehend institutionell verankert. Sie dient nicht mehr nur der Förderung und Optimierung von Lernprozessen, sie ist auch als Prüfungsinstrument an allen drei untersuchten Hochschulen in das Prüfungssystem der jeweiligen Hochschule eingebunden und somit elementarer Bestandteil der Ausbildung. Damit kommt sie einem Aufnahme- oder Initiationsritual gleich. Besteht man die Prüfung, ist man in den Kreis derjenigen zugelassen und aufgenommen, die qualifiziert sind, Lernprozesse anzuleiten bzw. zu gestalten. „Das Etikett ‚Professionalität‘ ist eine Art Ehrenabzeichen, das man sich – wie jedes Abzeichen – schlecht selber verleihen kann, das man vielmehr angeheftet bekommen muss“, schreibt Michaela Pfadenhauer in der Einleitung zu ihrer Abhandlung über professionelles Handeln (2003, 9). Mit dem Selbstbekenntnis in der Portfolioarbeit und der Anerkennung dieser Leistung erbringt man den sichtbaren Qualifikationsnachweis, dass man würdig ist, in den Kreis der Professionellen aufgenommen zu werden. Es findet entsprechend die Bildung einer Gemeinschaft statt – man ist kein Zögling mehr, sondern wird durch die bestandene Prüfung Teil von etwas Größerem.

Bezogen auf die Weiterbildung stellt sich die Situation anders dar, da hier marktwirtschaftliche Überlegungen stärker zum Tragen kommen. Die Pädagogischen Hochschulen bieten Weiterbildungskurse zu unterschiedlichen Themen an, die in Konkurrenz zueinander stehen, somit geht es auch um die Frage, wie attraktiv sind die bestehenden Angebote für praktizierende Lehrerinnen und Lehrer. Während unseres Untersuchungszeitraums kam es vor, dass die Kurse zum Thema „Kompetenzmanagement“ wegen mangelnder Nachfrage nicht stattfinden konnten. Auch in inhaltlicher Sicht unterscheidet sich die Portfolio-Arbeit in den Weiterbildungskursen von der in der Ausbildung: Kompetenzentwicklung und Lernen werden in den Weiterbildungskursen zum Portfolio direkt mit Veränderungen der Person in Zusammenhang gebracht: zum einen geht es darum, dass eine lehrende Person ihre Sichtweise verändern kann und sich dadurch für sie neue Perspektiven eröffnen, zum anderen sind Erfahrungen angesprochen, welche die Person selbst verändern. Stehen in der Ausbildung Kategorien wie der Erwerb und Zuwachs von anwendbarem Wissen im Zentrum, vermisst man die Kategorie „Wissen“ in den Weiterbildungskursen gänzlich.

1.2 Die Person steht im Mittelpunkt oder von der „fraglosen“ zur „fragwürdigen“ Selbstthematisierung

Untersuchungen zeigen, dass Lehrpersonen bei ihrer Berufsausübung auf biographische Erfahrungen und Ressourcen zurückgreifen; von daher ist es durchaus sinnvoll, diese einer Reflexion zu unterziehen. Lehrpersonen haben alle selbst die Schule durchlaufen und kamen in Kontakt mit unterschiedlichen pädagogischen Stilen, die ihre Auswirkungen und Spuren bei ihnen hinterließen. Eine Voraussetzung, um pädagogische Haltungen zu verstehen, stellt daher die Reflexion der eigenen Biographie und eine Beleuchtung des Zusammenhangs von persönlicher Erfahrung und eigener Haltung dar. Eine reflexive Grundhaltung ist für das Berufsleben und ein professionelles Lehrerhandeln unabdingbar, denn professionelles Handeln ist reflektiertes und kontrolliertes Handeln. Es widerspricht damit automatisiertem Rollenverhalten und impliziten Rollenerwartungen. Professionelles Handeln besteht u.a. darin, Ambivalenzen und Dilemmata ausbalancieren und im Handeln integrieren zu können, dies setzt jedoch eine reflexive Distanz gegenüber der eigenen Rolle voraus.

Während es in der Ausbildung noch um die Frage geht, wie Studierende durch die Einübung standardisierter Ausbildungsziele bzw. die reflexive Beschäftigung mit handlungspraktischen Problemfeldern die notwendige berufspraktische Handlungskompetenz erwerben, um als Berufsanfänger in der Schule erfolgreich bestehen zu können, geht es bei der Portfolioarbeit in der Weiterbildung darum, seine Erfahrungen und die eigene Biographie einer umfassenden Reflexion zu unterziehen.

Auffallendes und stärkstes Merkmal der Portfolioarbeit in der Weiterbildung ist der deutliche und markante Personenbezug. Hier wird nämlich nicht ausschließlich und in erster Linie die Berufsrolle einer Reflexion unterzogen, sondern die Persönlichkeit an sich mit ihren ganz individuellen Erfahrungen. Die Kursverantwortlichen sehen die sogenannte Biographie-Arbeit bzw. das Aufarbeiten der persönlichen Erfahrung als wesentliche Basis des gesamten Kurses an. Die Anwenderinnen und Anwender treten mit der klaren Erwartung an den Kurs, hier für sich eine Standortbestimmung durchführen zu können. In den Kursen findet keinerlei Abgrenzung zwischen Privatperson und Berufsperson bzw. Berufsrolle statt, ganz im Gegenteil: diese Bereiche durchdringen sich gegenseitig und von Seiten der Kursanbieter ist es gerade erwünscht, dass Themen aus dem Privatleben in den beruflichen Bereich transferiert werden. Es werden jene Teile der Lebensgeschichte thematisiert, die im pädagogischen Zusammenhang relevant sind und dahingehend auch erklärt und gedeutet werden können, andere Teile werden hingegen ausgeblendet. Der eigene Selbstentwurf erhält hier eine Überformung: pädagogische Kategorien werden als leitende Konzepte für die eigene Aufmerksamkeit richtungsweisend und zur Deutung eigenen Erlebens übernommen. Biographie wird dabei als Ressource begriffen, die bisher keine oder zu wenig Beachtung erfuhr und durch die Portfolio-Arbeit stärker ins Bewusstsein gerückt werden soll. Noch nicht entdeckte individuell zur Verfügung stehende Potenziale sollen mit dem Portfolio sichtbar und dadurch verwertbar gemacht werden. Lebenserfahrung und daraus gewonnenes Wissen bzw. in biographischen Problemlagen erkannte Kompetenzen werden als biographische Ressource betrachtet und daraufhin geprüft, inwiefern sich diese Kompetenzen im beruflichen Alltag nutzen lassen. Die Kursleitenden halten die Lehrpersonen dazu an, eine Deutung ihrer Erfahrungen und Lebensgeschichte vorzunehmen, die darauf ausgerichtet ist, biographische Ressourcen zu erkennen und zur Herausbildung pädagogisch verwertbarer Kompetenzen heranzuziehen und in ihr professionelles Handeln einzubinden. Es werden nicht pädagogische Erfahrungen in ihrer Beziehung zur eigenen Biographie thematisiert, sondern umgekehrt: private Erfahrungen und Erlebnisse werden unter dem Aspekt ihrer Verwertbarkeit für den pädagogischen Berufsalltag betrachtet und analysiert. Das Portfolio versucht einen Zusammenhang herzustellen, der zuvor noch nicht bestand, nämlich den zwischen privaten Lebensereignissen und beruflichem Alltag. Darüber hinaus soll dieser Zusammenhang als sinn- und bedeutungsstrukturierende Einheit wahrgenommen werden. Am Ende ist zwischen Privat-Person und professionellem Akteur nicht mehr zu unterscheiden. Im Portfolio artikulieren Lehrpersonen allerdings nicht nur, wer sie sind, sondern auch, wer sie sein möchten. Die erzählenden Subjekte stecken im Portfolio ihre Identität ab, wobei es auch um identitätsrelevante Bezugspersonen geht, denen man sich zugehörig fühlt, in diesem Fall das Lehrerkollektiv.

Also bei uns hat es jemand wirklich auf den Punkt gebracht, der gesagt hat, also sie ähm sie sei erschla[...], also nicht erschlagen, also im positiven Sinn er-

schlagen mit was für Leuten sie da sei. So viele interessante, spannende Sachen, die die Leute alle[s] schon gemacht haben und es seien so viele ähm Ideen da und Tatendrang. Und das ist mir auch so gegangen. (Lehrperson weiblich, Gruppeninterview T13)

Hier zeigt sich, dass ein weiterer Zusammenhang erzeugt wird, nämlich der zwischen Individuum und dem Kollektiv. Der Einzelne setzt sich mit der Portfolio-Arbeit nicht nur ins Verhältnis zu seinen Berufskolleginnen und Kollegen, man besinnt sich beim gegenseitigen Austausch auch des Gemeinsamen. Im Portfolio spricht der Einzelne nicht nur über sich selbst, er verleiht dem eigenen Selbst auch eine Position im kollektiven Gefüge. Auch wenn das erzählende Subjekt im Zentrum steht, d.h. das pädagogische Selbst sich bei der Portfolio-Arbeit seiner selbst vergewissert, so stiften die Erzählungen auch soziale Bindungen und dokumentieren Solidarität mit der professionellen Gemeinschaft.

Das Portfolio verweist der Analyse zufolge auf zwei Ebenen: Auf der einen Seite steht die Selbstbeobachtung, in den Weiterbildungskursen besonders die Beobachtung der eigenen Erfahrungen (nicht nur, was den Beruf angeht, sondern gerade auch ausserberufliche Bereiche wie Freizeit oder Familie), auf der anderen Seite steht das Erzählte bzw. Dargestellte, konkret die Darstellung von Kompetenzen. Michael Wimmer sieht „das Wissen des Nicht-Wissens und damit die Reflexion über die Grenze des Wissens im pädagogischen Handeln als den Kern pädagogischer Professionalität.“ (Wimmer 1996) an. In der Portfolio-Arbeit der Weiterbildungskurse steht jedoch gerade nicht *Wissen* bzw. die Erweiterung eigener Wissensbestände im Mittelpunkt, so zeigen es die Interviews mit Kursleitenden wie auch den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, sondern *Erfahrung*. Der Erfahrungsbegriff ist eine schwer fass- und eingrenzbare Kategorie, denn der Erfahrungsvorrat eines Menschen ist nicht einmal gegeben, sondern artikuliert sich je nach biographischer Situation immer wieder neu. Bei der Portfolio-Arbeit geschieht nun folgendes: Erlebnisse, die bereits verarbeitet und abgelegt wurden, werden nochmals hervorgeholt, neu betrachtet und ausgelegt, nämlich daraufhin, ob sie als Quelle und Ressource zur Bearbeitung pädagogischer Themen benutzt werden können. Private individuelle Erlebnisse erfahren in diesem Sinn eine Vereinnahmung und Modifikation, sie werden biographisch neu geordnet und gefasst. Einschränkend muss man sagen, dass es explizit um jene Erfahrungen geht, die zeigen, welche persönlichen Problemlagen bereits bewältigt wurden. Zugrunde liegt dabei nicht nur die Idee der Selbstorganisation, sondern auch die Vorstellung einer ständigen Selbstentwicklung, vielleicht – könnte man ergänzen – auch einer Idealisierung der Selbstentwicklung. Indem man einen lebenslangen Prozess anstößt, trägt man dem Umstand Rechnung, dass biographisches Wissen kein festes, sondern ein sich ständig veränderndes Wissen ist.

Im Selbstverständnis und der Sichtweise der Weiterbildungskurse zum Portfolio wird demnach Professionalität eng verknüpft mit dem Erfahrungsbegriff, wobei der Prozess des Lernens als ein Prozess der Erfahrung verstanden wird und zwar bezogen auf die Person in ihrer Gesamtheit. Gerade der Bezug auf individuelle Erfahrungen d.h. die Deutung bzw. Formulierung der eigenen biographischen Erfahrung als Kompetenzen für berufsrelevante Zusammenhänge erzeugt jedoch einen Widerspruch zum Professionskonzept, denn lebensweltliches, alltagspraktisches Wissen ist zu unterscheiden von professionellem Handlungs-Wissen. Professionen verfügen über ein

„spezielles, disziplinär organisiertes, meist in einer langen Ausbildung erworbenes Wissen, mit dem sie die Probleme im Berufsfeld bearbeiten.“, so Herbert Altrichter (2000, 154). In den Weiterbildungskursen zum Portfolio werden jedoch nicht explizierbares Wissen oder methodisch abgesicherte Wissensbestände ins Zentrum gestellt, sondern die Reflexion und Rekonstruktion von individuellen Problembewältigungserfahrungen bzw. vielmehr die Darstellung von daraus abgeleiteten persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen. Man könnte so weit gehen zu sagen, dass es darin um personenbezogene und eben gerade nicht um professionsbezogene Selbstbeschreibungen geht, zumindest deutet sich hier eine starke Gewichtung der (Lehrer/in-) Persönlichkeit an. Professionalisierung hingegen meint jedoch gerade ein Wegkommen von einer Orientierung, in deren Mittelpunkt die Person steht, d.h. eine Lehrperson, die in erster Linie aus ihrer Biographie und ihrem Erfahrungsschatz schöpft.

2. Portfolio-Arbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Funktionen und Ziele von Selbst-Reflexionen

Welches Ziel verfolgen nun die untersuchten Pädagogischen Hochschulen mit dem Portfolio? In den Beschreibungen der in der Portfolio-Arbeit zu bewältigenden Aufgaben tauchen Formulierungen auf wie „eine Biographie-Landschaft zeichnen“ oder „einen Werbespot von sich machen“. Sie können Hinweise darauf sein, dass es weniger um Selbstthematisierung und Selbstfindung geht als vielmehr um deren expressiven Aspekt, d.h. eine gelungene Selbstdarstellung. Geht es im Portfolio womöglich nur um den performativen Modus des Sich-Darstellens und damit weniger um die Betonung von Individualität als vielmehr darum, sein Selbst zum öffentlichen Gegenstand zu machen, auf sich aufmerksam zu machen und sich gut zu präsentieren?

Selbstdarstellung sieht Michaela Pfadenhauer als ein Wesensmerkmal professionellen Handelns schlechthin, sie begreift Professionalität daher wesentlich als ein Inszenierungsproblem. Wahrnehmbar sei nicht Leistung als solche, sondern immer und prinzipiell nur der Ausdruck, d.h. die Darstellung - man könnte auch sagen Inszenierung - von Leistung. Aus dieser inszenierungstheoretischen Sicht ist Professionalität schlechthin als eine soziale Etikettierung zu begreifen, denn Professionalität ist, wie Pfadenhauer darlegt, eben keine unmittelbar sichtbare Qualität eines Akteurs, sondern ein über Darstellungen rekonstruierbarer Anspruch. Im Anschluss an Odo Marquard (1981) und Ronald Hitzler (1994) lässt sich Professionalität daher wesentlich als Kompetenzdarstellungskompetenz kennzeichnen. „Der Erfolg von Kompetenzdarstellungen hängt davon ab, ob sie erkannt und anerkannt werden. Er hängt nicht davon ab, ob der, der als kompetent dargestellt wird, tatsächlich kompetent ist (...)“, so Pfadenhauer (2003, 116). Portfolio wäre aus dieser Perspektive weniger ein Instrument der Kompetenzdiagnostik und Professionalisierung als vielmehr ein Kompetenz- und damit Professions-Darstellungsinstrument.

Interessant im Zusammenhang mit der Arbeit am Portfolio ist die Tatsache, dass es gemäß Kursleitungen und Mentorinnen und Mentoren beim Portfolio darum gehen soll, sich seiner Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bewusst zu werden und letztendlich träges Wissen in verfügbares Handlungswissen umzuwandeln. Um sich im Portfolio seiner Kompetenzen bewusst zu machen, müssen diese auch mitteilbar gemacht werden, d.h. man braucht und benutzt Begriffe und Konstruktionen, um

diese zu explizieren. Damit werden auch Begründungslogiken der Selbstbeschreibungen einer Reflexion unterzogen und für Außenstehende nachvollziehbar gemacht.

2.1 Kompetenzdarstellung

Wie gelingt es nun, im Portfolio Kompetenz glaubhaft darzustellen? Die Aussagen aus einem Gruppeninterview mit Teilnehmenden der Weiterbildungskurse zum Thema Portfolio geben Auskunft darüber, wie sie mit der Aufgabe umgehen, Kompetenzen formulieren zu müssen. Fasst man die Themenkomplexe der Interviewaussagen zusammen, so zeigen sich folgende inhaltlichen Schwerpunkte: der Kurs wird von Teilnehmerinnen und Teilnehmern als nützlich und gewinnbringend gesehen, um System bzw. Ordnung in ihr Leben zu bringen, um Kompetenzen zu formulieren, zu sammeln und zu ordnen und er wird als Anleitung gesehen, sich durch Darstellung - indem man seine Kompetenzen in einem Ordner aufbereitet und zeigt - besser verkaufen zu können. Die Ordnung ist dabei keine zufällige, sondern hat eine Struktur. Es gibt einen Ordner, der bei Kursbeginn käuflich zu erwerben ist und in den man die Ergebnisse der reflexiven Rekonstruktion der eigenen Biographie einordnen kann. Eingeordnet werden neben offiziellen Dokumenten wie Zeugnissen jene Kompetenz-Darstellungen, die man sich während des Kurses erarbeitet. In den Interviews kommt zum Ausdruck, dass das „Kompetenzen im Ordner ablegen“ stark im Vordergrund steht. Das Zu- und Einordnen geht sogar so weit, dass man suchen muss, wo man Kompetenzen versorgt, wie es im folgenden Interviewausschnitt heißt.

Ich weiß eigentlich, was ich kann oder was ich gemacht habe, das hatte ich schon auch im Kopf, aber da konnte ich es nachher am richtigen Ort versorgen. Und letzte Woche ist es mir ganz ähnlich gegangen (...). Wenn denn da diverse äh Sachen kommen, denke ich, ja, das habe ich auch schon gemacht, ah, das habe ich auch schon gemacht. Heute heißt das einfach äh Bewegungspädagogik im Freien [Y lacht] Und für das war es für mich eigentlich noch hilfreich, um einfach gewisse Sachen am richtigen Ort abzulegen. Also auch im Kopfnachher oder, das zuordnen zu können. (Lehrperson, männlich, unterrichtet eine vierte und fünfte Klasse; Gruppeninterview T12)

Eher im Hintergrund scheint die Frage zu stehen, wofür die vorhandenen Fähigkeiten noch nützlich sein könnten. Zudem wirft das Beispiel die Frage auf, ob nicht Altes einfach unter einem neuen Namen abgelegt wird. Es zeigt sich, dass es nicht nur oder in erster Linie um das Bewusstmachen der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen geht, sondern in der Wahrnehmung der Teilnehmer auch um den Aspekt des Sich Verkaufens. Hier deutet sich auch an, dass der Darstellung durchaus eine besondere Rolle zukommt. Man ist immer noch derselbe, kann sich aber aufgrund der „geordneten“ Darstellung besser zur Geltung bringen. Der Ordner, den man zu Beginn des Kurses käuflich erwirbt und in den man seine Dokumente und Zeugnisse wie auch die erarbeiteten Papiere des Kurses einordnet, steht symbolhaft für das Ordnen des eigenen Lebens.

Eben aber das Bewusstwerden der Kompetenzen oder einmal mit äh dem Portfolio – es ist ja mindestens in dem Ordner drin – auch wenn man es nicht laut sagt, ich kann das und ich kann das und ich kann das – das musste man (...)

zu meinen Anfangsjahren nicht sagen. Das hat man irgendwo gemerkt und gespürt und hat miteinander im Umgang das gehabt. Und heute gibt es einen Haufen Leute, denen muss man sagen, du (...) ich habe... (...) Und wenn man dann das da geordnet hat und da drin oder sich richtig ausdrücken kann mit Hilfe des Portfolios, dann sieht es vielleicht besser aus. Ich weiß nicht, für mich persönlich eigentlich nicht, weil ich bin ja immer noch der Gleiche. Aber ich kann mich besser verkaufen mit dem. (Lehrperson, männlich, unterrichtet eine vierte und fünfte Klasse; Gruppeninterview T12)

Auf die Frage der Interviewerin, was mit dem Portfolio erfasst werden soll, kommt zunächst eine Gegenfrage:

LP1: Theoretisch oder wirklich?

Hier werden zwei Ebenen angesprochen: das, was ist (das, was als wirklich bezeichnet wird) und das, was sein könnte (das theoretisch Gedachte). Im weiteren Verlauf des Interviews wird die getroffene Unterscheidung weiter expliziert:

LP2: Also was es wirklich erfasst, sind einfach die Weiterbildungen und Ausbildungen, die ich gemacht habe, die drin sind und bei denen man auch sieht, ah ja o.k., gut, doch das habe ich jetzt wirklich gemacht (...). Und sonst hat es einfach ja noch so ein paar Sachen drin, bei denen ich mich einmal ein bisschen selber eingeschätzt habe, was ich über mich denke... Aber viel mehr, das wirklich ganz von mir drin ist, hat es glaube ich nicht, °einfach wirklich° das sind Unterlagen.

LP1: Ich würde einmal sagen, es hat zu 90 % Leistungsnachweise drin und höchstens zu 10 % wirklich formulierte Kompetenzen.

Hier wird deutlich, dass beide Personen die Unterscheidung treffen zwischen den Unterlagen und dem, was mit ihnen selbst zu tun hat. Es bleibt somit eine offene Frage, was eine Kompetenz ist, drückt sie sich durch Leistungsnachweise d.h. offizielle Dokumente aus oder in selbst erkannten und formulierten Fähigkeiten, wie im letzten Beispiel angeklungen ist. Das Interview geht wie folgt weiter:

LP2: Also mich dünkte da eben da der Aufwand und der der Ertrag, den man hat, wenn man eine Kompetenz ausformulieren muss, dünkt mich sehr gering. Weil die Sätze, die Formulierung, bis man das so hinbekommt, dass man wirklich sagen kann, doch, das ist jetzt eine Kompetenz, die alle verstehen, was ich darunter meine, dünkt mich sehr hoch und was ich dann davon wirklich habe, dünkt mich dann sehr gering.

Es reicht also nicht Kompetenzen zu haben, man muss sie auch formulieren und damit erst herstellen können, dies ist die Voraussetzung dafür, sie im Ordner versorgen, d.h. ablegen zu können und – dies scheint nicht unwesentlich zu sein – sie müssen von anderen verstanden werden. Dieser soziale Aspekt ist zentral: es reicht nicht, sie für mich alleine zu formulieren, andere müssen verstehen, was ich meine. Hier wird zu-

dem eine Rechnung aufgemacht zwischen Aufwand und Ertrag. Eine Kompetenz herstellen ist eine aufwändige, Energie und Zeit kostende Angelegenheit, dies machen die Interviewaussagen deutlich; gelingt diese Aufgabe, dann erfüllt sie auch mit Stolz und Zufriedenheit.

Ich bin jetzt, werde jetzt dann 55 [lacht] oder das nächste Jahr und dann... Man hat äh wirklich schon sehr, sehr viel erlebt auch und gemacht und (...) das eben so auf den Punkt zu bringen, das ist schon noch eine Schwierigkeit. Ist aber auch noch schön, zu sehen, was ich schon alles gemacht habe. (Lehrperson weiblich, Gruppeninterview T13)

2.2 Professionelles pädagogisches Handeln und Selbstdarstellung

Gegenüber anderen Begriffen wie Qualifikation, Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten betont der Kompetenzbegriff die Funktionalität von Bildungsergebnissen. Kompetenzen sind Voraussetzungen, um bestimmte kontextabhängige Anforderungen zu bewältigen (Weinert 2001), Kompetenzen werden daher immer kontextspezifisch gefasst. Interessanterweise wird in den Weiterbildungskursen die Funktionalisierung der Arbeit am Selbst, die Reflexion von Erfahrungen in verschiedenen Kontexten und die Darstellung diesbezüglicher Erkenntnisgewinne mit Professionalisierung gleichgesetzt.

Will man Professionalität messen und beobachten, so kann man bestenfalls die Ausdrucksformen und Merkmale professionellen Handelns empirisch erfassen. Vergleichbar dem Kompetenzkonstrukt ist Professionalität nur durch ihren performativen Ausdruck sinnvoll erfassbar. Was hier begrifflich als performativer Ausdruck gefasst wird, nennt die Soziologin Michaela Pfadenhauer Selbstdarstellung. Pfadenhauer generalisiert professionelles Handeln (sie zeigt dies anhand der medizinischen Profession) über das von ihr gefundene Muster der Selbstdarstellung. Sie sagt, unabhängig von der Frage, worin im Konkreten die Leistung des Professionellen besteht, sei festzustellen, dass jede Art von Leistung keineswegs für sich spreche, sondern sichtbar gemacht, d.h. dargestellt werden muss, damit sie als solche überhaupt wahrgenommen werden kann. Leistung allein ist in den Augen von Pfadenhauer nicht hinreichend, wenn sie in den Augen relevanter Bezugsgruppen nicht sichtbar (gemacht) wird, d.h. der Professionelle muss ersichtlich machen, dass er Leistung erbringt; daher muss er auch in der Lage sein - dies wird von ihm erwartet - Leistungen adressatenbezogen darzubieten. Professionalität anzeigen, bedeutet demnach glaubhaft seine Kompetenz für etwas darstellen (vgl. Pfadenhauer 2003).

Stefan Hofer macht in seiner Arbeit (Hofer 2004) eine zweifache Unterscheidung: zwischen formal und nicht formal erworbenen Kompetenzen und zwischen fachlichen und nicht fachlichen Kompetenzen. Beide Unterscheidungen werden in der Portfolio-Arbeit der Weiterbildungsangebote an Pädagogischen Hochschulen nicht getroffen, hier werden die Verfasserinnen und Verfasser von Portfoliomappen aufgefordert, gerade dort nach Kompetenzen für ihren beruflichen Alltag zu suchen, wo sie diese gar nicht vermuten würden, nämlich im privaten Erfahrungsbereich. Die eigene Biographie und die persönliche Auseinandersetzung mit sich selbst werden funktionalisiert, indem sie als Referenz für pädagogische Einsichten herangezogen werden. Die enge Verflechtung von beruflichen und privaten Aspekten der Biographie erscheint hier als das zentrale Thema und kann als ein besonderes Merkmal des Lehrerberufs

ausgemacht werden. Herzog und Munz gehen von dieser Besonderheit aus, ihnen zufolge rührt sie daher „dass der Lehrerberuf als Vermittlungsarbeit strukturell so angelegt ist, dass er im Überschneidungsfeld von Öffentlichkeit und Privatem liegt.“ (Herzog, Munz 2010, 84) Die reflektierte Integration privater Erfahrungen sei deshalb für die Erreichung pädagogischer Professionalität grundlegend und „von der Weiterbildung zu unterstützen“ (ebd., 84). Dahinter verbirgt sich ein spezifisches (Menschen-) Bild einer Lehrperson, die sich aktiv und verantwortlich mit ihren unterschiedlichen Lebenswelten, der privaten wie beruflichen, auseinandersetzt und beide zu verbinden weiß.

2.3 Kompetenzzertifizierung

In der Portfolioarbeit der Weiterbildungskurse dient die Selbstausslegung noch eindeutiger als in der Ausbildung dazu, Unsichtbares in die Sichtbarkeit zu überführen, d.h. sich nicht nur als Berufsmensch sondern gerade auch als Person – also möglichst umfassend – in der Gesamtheit zu zeigen: Man weist nach, dass man bereit ist, kontinuierlich, gezielt und dauerhaft „an sich selbst zu arbeiten“. Hier fragt man sich: Wer bin, was kann ich, wohin will ich noch? Die Antworten, die hier gefunden werden, gehen häufig über den Beruf hinaus und sind professionsunabhängig. Hierin liegt wohl auch der Grund, weshalb die Notwendigkeit einer abschließenden offiziellen Zertifizierung, die in den Kursen angeboten wird, von den Teilnehmenden nur bedingt gesehen wird. Dazu ein Beispiel aus einem Gruppengespräch zwischen Teilnehmern eines Weiterbildungskurses:

P1: ... ich mache den Kurs nicht für ein Diplom oder äh eine Auszeichnung, sondern ich habe jetzt das gemacht, was mir etwas bringt ... (Gruppeninterview T12)

P2: Also das Diplom war ja dann eigentlich der Ordner mit allen Inhalten und dann braucht man nicht noch das Papier ... (Gruppeninterview T12)

In der Wahrnehmung der Portfolio-Ersteller steht die Reflexionstätigkeit, die man eigentlich für sich selbst macht, im Widerspruch zu einer Zertifizierung dieser Tätigkeit: Können Zertifikate, die bescheinigen, dass man im Portfolio an sich selbst gearbeitet hat, überhaupt Ausdruck von Professionalität sein?

Bei der Beschäftigung mit den Bedingungen für die Professionalisierung von Lehrpersonen begegnet einem der Kompetenzbegriff immer wieder. Das Verhältnis von Kompetenz und professionellem pädagogischem Handeln beschreiben Fröhlich und Jütte (2004) wie folgt: „Professionelles pädagogisches Handeln zeichnet sich durch „situative Kompetenz“ (...) aus, die ihrerseits stellvertretende Deutung sowie fallbezogene und situationsadäquate Reaktionen erforderlich macht (...). Professionelles Handeln folgt also gerade nicht der Logik der Standardisierung und der Vereinheitlichung wie sie für die Operationsweise einer Organisation charakteristisch ist.“ (Fröhlich/Jütte 2004, 242) Somit ergeben sich zwei unterschiedliche Handlungslogiken: Die Organisation organisiert Ausbildungsgänge und Lernangebote und verlangt von ihren Mitgliedern Handlungsweisen, welche die marktförmige Reproduktion der Organisation sichern. Im vorliegenden Fall gibt die Pädagogische Hochschule den Weiterbildungskursen und den dort ablaufenden Interaktionen Ort und Rahmung

und sie nutzt dabei die Zertifizierung, um das Mandat zu begründen, dass der Professionelle den Laien zum richtigen Handeln anleitet. Von Seiten der Organisation her will (und muss) man Kompetenz durch die Einhaltung „professioneller Standards“ glaubhaft machen. Professionelle Standards dienen nach Baer dazu, Ungewissheiten zu beseitigen (Baer 1986). Die Logik professionellen Handelns bedeutet jedoch, dass das Gelingen des Lehr-Lern-Prozesses nicht gesichert werden kann, weil er gerade situative Kompetenz erfordert. Aus diesem Grund können auf Seiten der Profession Zertifikate kein Garant für Professionalität sein. Diese Einschätzung teilen auch Dewe, Ferchhoff und Radtke: „Die Formulierung und die Institutionalisierung pädagogischer Berufsbilder und ihre Legitimation durch entsprechende Zertifikate stellen keine Garantie für Professionalität dar.“ (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992, 7)²

2.4 (Portfolio-) Schreiben schafft Distanz

Über die Rekonstruktion individueller Sichtweisen können kollektive Selbstbilder der eigenen Professionalität freigelegt werden. Schreiben schafft Distanz, dies gilt auch für das Schreiben bei der Portfolioarbeit. Das Schreiben als eine Tätigkeit reflexiver Praxis ermöglicht es, Nichtgegenwärtiges präsent zu machen, komplexe Sachverhalte, die nicht überblickt werden können, zu ordnen und Sinnbezüge herzustellen. Neben dem Kohärenz-Zwang ist es die Möglichkeit zur Distanznahme, welche die Funktion des reflexiven Schreibens ausmachen. Befragt nach ihren stärksten Erlebnissen aus der Zeit, in der sie sich berufsbegleitend intensiv mit dem Portfolio beschäftigten, kam es in einem Gruppeninterview zu einer angeregten Unterhaltung zwischen vier Lehrpersonen. Die Distanznahme zum eigenen beruflichen Handeln kann als ein zentrales Thema in diesem Gespräch ausgemacht werden, diese wird jedoch nicht einheitlich bewertet. Während sie bei einigen Personen als hilfreich und entlastend beschrieben wird,

da ist man oft irgendwie mit vielen Emotionen dabei und hat manchmal dann gar keine Distanz mehr und dann wirklich mal das niederschreiben, diese Probleme oder Situationen, hat mir eine enorme Distanz ermöglicht und dann am Schluss wieder neue Lösungsmöglichkeiten ermöglicht. (Gruppeninterview T15)

löst sie bei einer anderen Lehrperson eher ein unbehagliches Gefühl aus.

Also mich hat das auch erschrocken, wie eigentlich etwas, das ich auf Papier bringe, ja, auch meine Gefühle verändern kann... es ist natürlich positiv, denn man kann sich nicht immer mit den Problemen der Schülerinnen und Schüler konfrontieren und sich mitziehen lassen von diesen Problemen. Aber ich fand das auch erschreckend, dass wenn man dann... ja... wenn man dann als Autor oder als Wissenschaftler auch solche Sachen aufschreibt, dass dann eine so große Distanz zu den Problemen entstehen kann. (Gruppeninterview T15)

² Während im Rahmen des strukturfunktionalistischen Ansatzes (Ulrich Oevermann) die Handlungslogik professionalisierten Handelns nicht vereinbar ist mit der von Organisationen, wird nach dem interaktionistischen Professionsbegriff die Logik professioneller Handlungspraxis durch die Organisationsrationalität nicht beeinträchtigt, sondern stellt eine spezifische Rahmenbedingung dar.

Hier zeigt sich ein kulturelles Thema – als Charakteristikum des Lehrberufs –, das sich semantisch festmachen lässt: man ist mit vielen *Emotionen* dabei, man ist täglich *konfrontiert* mit den Problemen der Schülerinnen und Schüler, von denen man sich *mitziehen* lässt. Person und Berufsrolle scheinen sich kaum trennen zu lassen, man steckt als Person im Beruf sozusagen drin, dies korrespondiert mit den kulturellen Codes aus der Portfolioarbeit wie z.B. „als Person im Portfolio stecken“, „es geht in die Persönlichkeit“ oder der Begriff der „Selbstdeklaration“, mit denen man den Vorgang des Portfolio-Schreibens zusammenfasst.

Die Portfolioarbeit kann in dieser Hinsicht als Medium dienen, die Perspektive zu verändern und letztendlich sogar, Gefühle zu verändern, was jedoch wiederum auch als irritierend wahrgenommen wird. Interessant ist der Vergleich mit wissenschaftlicher Arbeit, die nur möglich ist, wenn genügend Distanz zu den empirischen Daten besteht. Assoziiert wird dieses Vorgehen von der interviewten Lehrperson jedoch mit Kälte und damit, dass Menschlichkeit verloren gehe. Dreeben (zitiert nach Terhart 1991, 41), schrieb in seinem Vorwort zu „The Nature of Teaching“, dass er „die kalte soziologische Perspektive eines außenstehenden Beobachters“ eingenommen habe. Dies korrespondiert mit der Interview-Aussage, dass Schreiben zwar Distanz schaffe, diese jedoch als kalt empfunden wird.

Auf der anderen Seite kann die Portfolioarbeit gerade das Gegenteil bewirken, nämlich, dass man sich so intensiv mit einer Thematik auseinandersetzt, dass man „sich stärker hineinlebt“, wie es eine Lehrperson von sich beschreibt.

Also bei mir war es eher ein bisschen gegenteilig. (...) Also ich habe gemerkt, dass ich mich während dieser Arbeit mit dem Thema oder den Themen, mit denen ich mich beschäftigt habe, viel stärker hinein gelebt habe und das manchmal auch zu einem Problem gemacht habe (...). (Gruppeninterview T15)

In diesem Fall bewirkt die Portfolioarbeit, dass bereits vergessen Geglaubtes wieder ans Tageslicht kommt oder dass Dinge durch das Schreiben erst zum Problem gemacht werden.

2.5 Das (pädagogische) Selbst und seine Be-Schreibung

Das Selbst steht im Zentrum der Portfolio-Weiterbildungskurse, dies legen auch die semantischen Felder nahe. Hier lassen sich drei Bereiche identifizieren: zunächst die Bezeichnungen, die Selbst enthalten (Selbstbewusstsein, Selbstdarstellung, Selbstdeklaration, Selbstoffenbarung, Selbstreflexion, Selbststeuerung, Selbststudium, selbstverantwortliche Arbeit, Selbstwahrnehmung, etc.). Ein weiterer Beschreibungsbereich enthält die Vorsilbe eigen (Eigeneinschätzung, eigener Aufgabenbereich, eigener Weg, eigenes Handeln, Eigenreflexion, Eigenverantwortung, etc.) und schließlich der dritte Bereich, hier stecken Person und persönlich drin (als Person im Portfolio stecken, es geht in die Persönlichkeit, persönliche Einschätzung, persönliche Entwicklung, persönliche Kompetenzen, persönliche Rückmeldung, persönliche Standortbestimmung, persönliches Dokument, persönliches Interesse, persönliches Kompetenzmanagement, etc.).

Es soll hier im Weiteren jedoch nicht um die Semantik des Selbstbegriffs gehen, sondern vielmehr der Versuch einer Differenzierung unternommen werden, was dieses Selbst ist, das im Portfolio dargestellt werden soll. Ausgangslage der Portfolioar-

beit ist also ein Begriff äußerster Subjektivität, das Selbst, mit der Zielorientierung des Lernens. Mitangesprochen ist in diesem Selbst(-konzept) eine biographische Perspektive: „Wie ich als Pädagoge geworden bin, ist nicht ablösbar davon, wie ich geworden bin.“, so formuliert es Hartmut von Hentig (1985, 69). Die Biographie wirkt wie ein verborgener Text in die pädagogische Theoriebildung und den pädagogischen Alltag hinein, beide sind wechselseitig aufeinander bezogen. Dieses wechselseitige Verhältnis ist gekennzeichnet durch die Differenz von bewusst und unbewusst.

Ziel der Portfolioarbeit ist laut Kursanbietern, sich seine eigenen Kompetenzen *bewusst* zu machen, in dem man u.a. seine Biographie aufarbeitet. Die Analyse bezieht sich in den Weiterbildungskursen in erster Linie auf die Person und erst nachgeordnet auf schulische, unterrichtliche oder andere berufliche Perspektiven. Widerstände gegen diese *Selbstaufarbeitung* oder *Selbstaufbereitung* können nur selten beobachtet werden, auch wenn Anwender immer wieder Gefühle der Verunsicherung beschreiben, die mit dieser Arbeit für sie verbunden war.

Alheit arbeitet mit dem Begriff der Biografizität und beschreibt damit die Chance und den Zwang, das Leben selbst zu gestalten. Die Möglichkeit sich biografisch zu artikulieren, ist seiner Meinung nach in der Postmoderne inflationär geworden. „Über sich zu reden oder zu schreiben, vor sich und anderen sein Innerstes preiszugeben, seine Schuld zu gestehen, sich öffentlich zu schämen, sein Leben privat oder sogar vor einem Millionenpublikum zu erbaulichen oder unterhaltsamen, therapeutischen, juristischen, religiösen oder ästhetischen Zwecken darzustellen, gehört zum aktuellen Medien-Alltag.“ (Alheit 2011, 7). Auch im Portfolio werden persönliche Erfahrungen, Begebenheiten und Pläne, d.h. eine Fülle von auf das Privatleben bezogenen Informationen preisgegeben, die Kursteilnehmerinnen und Teilnehmer stellen Privates freiwillig öffentlich zur Schau. Der Schutz der Privatsphäre war für die von uns interviewten Personen kein Thema, auch wenn für die Erstellerinnen und Ersteller der Portfolios mit der öffentlichen Präsentation Fragen nach der Außenwirkung auftraten.

Stefanie Hartz führt in ihrer Arbeit „Biografizität und Professionalität“ das Konzept der mentalen Mitgliedschaft ein. Sie beschreibt damit, wie organisationale Imperative, dazu zählen u.a. Struktur, Arbeitsorganisation, Leistungsanforderungen, mit den „Imperativen der eigenen Selbstbehauptung verwoben und wie der Differenz zwischen Individuum und Organisation Ausdruck gegeben wird.“ (Hartz 2004, 39) Einer ihrer Befunde ist die Beobachtung, dass Weiterbildung für Betriebsleiter ein wertvolles Instrument „bei der Einschmelzung von Änderungsabsichten in die Aneignungsstrukturen der Mitarbeiter“ (Hartz 2004, 338) darstellt. Die Frage liegt nahe, ob eventuell mit dem Portfolio auch Änderungsabsichten der Organisation verbunden sind und wenn ja, welche dies sein könnten.

Mit dem Begriff der Biografizität bezeichnet Alheit auch den persönlichen Code, mit dem wir uns neue Erfahrungen erschließen. Er bezeichnet diese innere Verarbeitungslogik als Schlüsselqualifikation, als „die Fähigkeit, moderne Wissensbestände an biographische Sinnressourcen anzuschließen und sich mit diesem Wissen neu zu assoziieren“ (Alheit 1995, 292). Alheit zufolge gehört die Sensibilität für das Phänomen Biografizität unserer Erfahrung „heute eigentlich zur pädagogischen Professionalität“ (vgl. Alheit 2011, 6) Die Arbeit am Portfolio, die in den Weiterbildungskursen der Pädagogischen Hochschulen angeboten wird, scheint dies widerzuspiegeln, sofern das Portfolio als Ausdruck pädagogischer Professionalität gelten kann, dieser Punkt wird an späterer Stelle noch diskutiert.

2.6 Portfolio als Biographiegenerator

Die Frage nach dem biographischen Übergewicht in der Portfolioarbeit der Weiterbildung kann in Zusammenhang gebracht werden mit zwei soziologischen Forschungsrichtungen: zum einen die Biographie- und Lebenslaufforschung, zum anderen die Risikoforschung. Bezogen auf die Biographie werden aus einem Pool möglicher biographischer Entscheidungen bestimmte als handlungsrelevant ausgewählt und andere als irrelevant ausgeblendet, d.h. durch einen Selektionsprozess wird biographische Sicherheit (Bonß 1997, 24) erzeugt oder besser simuliert. In soziologischer Konzeption bedeutet Sicherheit stets Erwartungssicherheit (Luhmann 1990, 158ff.), dies meint, dass es wahrscheinlich – also mehr oder weniger sicher – ist, dass ein Ereignis eintrifft.

Pädagogisches Handeln nach seinen Charakteristika befragt, ergibt eine Vielzahl und ein Konglomerat von unterschiedlichen Merkmalen, dazu zählen Unsteuerbarkeit, Ungewissheit und Zukunftsoffenheit, weshalb Combe und Kolbe auch von einer „systematische[n] Unsicherheit pädagogischen Handelns“ sprechen. Zum Lehrerhandeln gehört demnach der „routinierte Umgang mit Unsicherheit“ (vgl. Combe/Helsper 2002). Die Ambivalenz von biographisch erzeugter Sicherheit und die mit dem Berufsalltag verbundene Unsicherheit bleiben in den Interviews unausgesprochen. Berufliche Handlungsautonomie und biographische Bedingungskonstellationen stehen unverbunden nebeneinander. In den Beschreibungen ihrer Kursangebote vermisst man in den Aussagen der Kursleitenden klare Hinweise auf den Gesamtzusammenhang zwischen Aufbereitung der eigenen Biographie, Präsentation der daraus entwickelten Kompetenzen und beruflichem Alltag. Ziel biographischer Identitätsarbeit ist im Allgemeinen die Konstruktion von Zugehörigkeiten, die klar definierte Zuordnungen erlauben. Bei der Portfolio-Arbeit ist dies im Besonderen auch der Fall: über die Darstellung von Kompetenzen, von denen die Teilnehmer annehmen, das man als gute Lehrerin / guter Lehrer darüber verfügen sollte, beschreiben sie indirekt ihr Bild einer professionellen Berufskultur, in der die Lehrerpersönlichkeit (das Selbst) eine ganz zentrale Stellung einnimmt.

Wenn das Selbst im Zentrum steht und ins Verhältnis gesetzt wird zu beruflichen Handlungsbedingungen, dann – so lässt sich schlussfolgern – markieren Alter, Geschlecht, Familienstand, Wohnsituation, Anzahl und Alter der Kinder, Weiterbildungs- oder Erwerbslosigkeitserfahrungen starke Differenzen, dies erkennen auch die Teilnehmenden der Kurse:

Also ich finde schlussendlich ist ja jeder also jeder eine andere Persönlichkeit und so kann man sagen, hat auch jeder wieder seine anderen Bereiche, die einfach unterschiedlich sind. Gleich ist, dass (...) viele so auf die gleichen Highlights und Schwierigkeiten da im Prozess drin gestoßen sind. Das habe ich habe ich spannend gefunden und das hat einen irgendwie auch bestärkt. Oder auch zu hören von vielleicht älteren Kolleginnen und Kollegen, wie es ihnen gegangen ist und (...) (Gruppeninterview T13)

Ich denke, es kommt schon auch noch auf die Lebenssituation drauf an, in der man drin ist. (...) für alle war es ein Prozess und der Ordner ist ein Arbeitsinstrument für mich jetzt. Also ich kann jetzt nicht sagen, so, jetzt haben wir den

Kurs abgeschlossen, fertig, und ... Eben haben ja jetzt viele gesagt, oder, dass man es braucht, um weiterzufahren. (Gruppeninterview T13)

Das Weiterfahren verweist darauf, dass mit dem Portfolio eine Lebensaufgabe angestoßen wird oder werden soll, die darin besteht, weiter dran zu bleiben am „Kompetenzen sammeln“ und mit diesen den Ordner immer weiter zu füllen.

Der Soziologe Alois Hahn hat Foucaults *Techniken des Selbst* durch den Begriff der Biographiegeneratoren ergänzt. Er fasst mit dem Begriff Institutionen und Praktiken, die Menschen dazu veranlassen, über ihr Leben nachzudenken und biographisch geordnet darüber Auskunft zu geben. Unter den Biographiegeneratoren nimmt die Beichte einen prominenten Platz ein. In der Beichte dienen die Selbstauskunft und das Bekenntnis dazu, nicht nur eigene Verfehlungen und Schuld einzugestehen, sondern auch Belastendes loszuwerden, sich durch die wahrheitsgemäße Äußerung Entlastung zu verschaffen. Der Priester kann zuhören wie ein Therapeut, vom Glauben her Impulse und Ratschläge geben und für den Beichtenden beten. In der Gesamtheit kann dies ein Gefühl der Erleichterung zur Folge haben – erreicht durch das Erzählen, aber auch durch die Lossprechung, die am Ende jeder Beichte steht. Das Erzählen geschieht immer in dem Vertrauen darauf, dass das Geäußerte dem Beichtgeheimnis unterliegt. Beim Portfolio ist das Gegenteil der Fall, hier macht man – dies gilt für die Weiterbildung ganz besonders – die Privatsphäre öffentlich zugänglich, sie wird als beruflich nützlich deklariert.

Ziel der religiösen Beichte ist die Selbsterkenntnis, die zu einer inneren Veränderung im Sinne einer Selbstverbesserung und zukünftigen Selbstkontrolle führen soll. Die Heilung und Vergebung werden in der Reflexion und Reue gesucht, die wahr und echt zu sein haben; Grundvoraussetzung ist die schonungslose Ehrlichkeit sich selbst gegenüber. Auch die Portfolioarbeit hat zum Ziel, über sich selbst (und das eigene Lernen) nachzudenken, sich und sein Handeln zu beobachten und das eigene Leben/Lernen kontinuierlich zu thematisieren. Wie bei der Beichte geht es darum, die bei der Selbstbeobachtung und Reflexion gewonnenen Erkenntnisse anderen gegenüber mitzuteilen d.h. um die Selbstdarstellung in einem Text (Geschichte/Erzählung) über sich selbst.

„Die klassischen Institutionen der Selbstthematisierung - Beichte, Psychoanalyse und Interview - hatten sich als aus dem Alltag herausgehobene Formen entwickelt, in denen die Selbstthematisierung unter Anleitung von Experten oder zumindest mit professioneller Teilnahme geschieht.“ (Burkart 2006, 13) Beim Portfolio leiten Vertreterinnen und Vertreter der Pädagogischen Hochschulen dazu an, das Leben in einer ganz bestimmten Art und Weise anzusehen und zu reflektieren. Biographie wird dabei unter einem entwicklungspsychologischen Ansatz betrachtet und als Folge von Herausforderungen durch (kritische) Lebensereignisse und deren Bewältigung gesehen. Die Portfolio-Akteure und Akteurinnen werden dazu angeleitet ihre biographischen Erfahrungen unter dem Aspekt zu betrachten, wie sie diese für berufliche Zwecke „verwerten“ können. In diesem Sinne wird auch das Portfolio zum Biographiegenerator im Sinne Hahns. Lehrpersonen werden dazu angehalten, die Verarbeitung persönlicher Lebenssituationen als Basis zur Bewältigung beruflicher Herausforderungen anzusehen. Die autobiographische Reflexion dient in diesem Sinne als Objekt einer Lerngeschichte für pädagogisches Denken und Handeln.

3. Pädagogisches Handeln, Subjektivierung von Arbeit und die Kultur der Selbstthematisierung – zusammenfassende Überlegungen

Anhand der Portfolio-Arbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurde bisher diskutiert, inwiefern Biographie in einem konkreten institutionellen Kontext funktionalisiert wird und mit welchen Schwierigkeiten es verbunden ist, die Arbeit am Selbst gleichzusetzen mit der Arbeit am Beruf. Es zeigten sich inhaltliche Schwerpunkte, die z.B. um das Thema kreisten, ob Kompetenzdarstellung gleichgesetzt werden darf bzw. kann mit Selbstdarstellung. Es sollte deutlich geworden sein, dass mit dem Portfolio ganz unterschiedliche Funktionen und Ziele verbunden sind (Reflexion, Dokumentation, Steuerung), die z.T. unvereinbar nebeneinanderstehen. Abschließend sollen noch einige Überlegungen angeführt werden, die versuchen, die diagnostizierte Dominanz der Person bei der Portfolio-Arbeit einzuordnen.

Subjektivierung von Arbeit – die Person als Restgröße

Die pädagogische Tätigkeit umfasst und erfordert die ganze Person, dennoch entzieht sich gerade die Persönlichkeit einer methodisch-reflexiven Kontrolle; das Persönliche blieb bisher als eine nicht weiter explizierbare Restgröße stehen; demgegenüber setzt das Portfolio an der Person, ihrer Biographie, d.h. letztendlich an der „Personalen Kompetenz“ an. Sie rangiert in der Weiterbildung deutlich über einer Fach- oder Methodenkompetenz. Die starke Orientierung an der Person korrespondiert mit Veränderungen in der Arbeitswelt, die unter dem Begriff der Entgrenzung von Arbeit zusammengefasst werden. Beschrieben wird damit die Beziehung bzw. die Grenzziehung zwischen Arbeit und Nicht-Arbeit (oder dem außerberuflichen Leben), die sich aufgelöst hat. Zu beobachten ist der zunehmende Rückgriff auf subjektive Prozesse, weshalb dieser Entgrenzungsprozess auch als Subjektivierung von Arbeit beschrieben wird (Moldaschl/Voss 2002).

Der Begriff der Subjektivierung verweist schon darauf, dass Subjekte nicht als feste Entitäten zu betrachten sind, sondern sich in einem stetigen Prozess permanent transformieren. In der Portfolio-Arbeit wird jedoch eine Selbst-Beschreibung erwartet, in der sich Lehrpersonen als souveräne handlungsfähige Subjekte entwerfen. Ein Beispiel dafür ist die Aufgabe, für ihre private wie berufliche Zukunft einen Aktionsplan zu entwerfen. Hier zeigt sich, dass die Weiterbildungskurse keine Orte zur Problematisierung pädagogischen Denkens sind, sondern zur Entwerfung einer kohärenten Lehrpersönlichkeit. Zu fragen ist, in welchen Kontext die Idee der Portfolioarbeit, deren Gestaltung und Gehalt den Erstellerinnen und Erstellern selbst überlassen wird, eingebettet ist.

Eine Tendenz ist sicherlich ein Bedeutungsanstieg von Intimität im Zusammenhang mit der Idee der Selbstverwirklichung, ein anderer ein Zuwachs von Handlungsautonomie bzw. Selbstbestimmung durch Freisetzungsprozesse. Die genannten Facetten lassen sich als Dimensionen von Individualisierung fassen. Die erhöhte individuelle Autonomie zeigt sich z.B. im Bildungsbereich durch die Verantwortlichkeit für die eigene Lerngeschichte/-biographie. „Freisetzung und Distinktion ziehen verstärkt Reflexivität nach sich, die Selbstwahrnehmung der Individuen als Subjekte wird intensiviert. Das ‚Selbst‘ und die Identität werden zum Thema.“ (Burkart 2006, 10) Das Portfolio kann als Beispiel für die enge Verknüpfung von Autonomie und Reflexion gelten: Es soll die Reflexionsfähigkeit angehender und praktizierender Lehrpersonen

zum Ausdruck bringen, ebenso wie ihre Bereitschaft, ein Leben lang an sich und ihrer beruflichen Entwicklung zu arbeiten.

Beschreibung des Unsichtbaren

Im Zusammenhang mit dem Lehrberuf gibt Terhart zu bedenken, wir würden über zu wenige Untersuchungen verfügen, „die die subjektive Welt von Lehrern erkunden“ (Terhart 1991, 41). Terhart spricht von der Beschreibung des Unsichtbaren (ebd., 43), gerade wenn man daran denkt, das praktische Wissen von Lehrpersonen zu beschreiben. Häufig wüssten Menschen, wie man etwas macht, seien aber nicht in der Lage, dieses Wissen zu explizieren. Bei Lehrpersonen komme hinzu, dass das praktische Wissen häufig auch implizit ist. Würde man Lehrpersonen zwingen, dieses implizite Wissen (*tacit knowledge*) zu beschreiben, so ginge eine authentische Eigenperspektive verloren (Terhart 1991). Das Reden und Schreiben bei der Portfolioarbeit hat zumindest den Anschein von Authentizität. Inwiefern allerdings auch dort ein Bild von sich entworfen wird, in dem man sich als Lehrperson gut präsentiert, bleibt offen. Dass der Portfolio-Ordner durchaus ein Instrument für die Karriere-Entwicklung darstellt, dessen sind sich wohl die meisten Lehrpersonen bewusst.

Portfolio als Akt der Unterwerfung und Mittel der Kontrolle

Wir sind bereit, immer größere Bereiche unseres Lebens einer förmlichen Schulung zu unterwerfen, weil wir dem Leben als Ganzes eine Form geben wollen, meint Richard Sennett (Sennett 1985, 110). Eine Bedingung der Subjektwerdung ist - folgt man den Ansätzen von Michel Foucault und Judith Butler - das Prinzip der Unterwerfung, die sich wiederum auf das Prinzip der Kontrolle bezieht, durch das ein Subjekt in seiner Identität geformt wird. Laut Butler beruht die Formierung des Subjekts auf Unterordnung wie auf Anerkennung durch andere (Butler 2001). Die Selbstdarstellung im Portfolio könnte man entlang dieser Argumentation als einen Unterwerfungsakt deuten, der das Ziel verfolgt, institutionelle Zugehörigkeit zu produzieren oder zu aktivieren. Demzufolge würde es nicht um eine reine Selbstdarstellung gehen, sondern um eine Strategie der Selbststoffbarung, welche die Funktion erfüllt, Zugehörigkeit durch Unterwerfung festzuschreiben und zu konstituieren.

Kulturelle Muster der Selbstthematisierung

Alois Hahn zufolge ist Selbstreflexion in differenzierter Weise nur möglich, wenn kulturelle Muster der Selbstthematisierung und Selbstzuschreibung verfügbar sind, die institutionell abgesichert sein müssen. (Hahn 1982). „Wenn das Ich über sich selbst nachdenkt, dann tut es dies nicht einfach aus sich selbst heraus (Hahn 1987, 18). Die Kultur stellt ihm Mittel und Techniken dafür zur Verfügung (...).“ (Burkart 2006, 10) Das Portfolio legt nahe, dass die Selbstthematisierung, die Innenorientierung in der Außendarstellung, zu einem normativen Ideal wurde, dem sich nur wenige entziehen können. Dies erklärt eventuell den Zuspruch, mit dem man den Selbstdarstellungsaufforderungen in den Weiterbildungskursen nachkommt. Es scheint sich bereits eine Kultur der Selbstthematisierung und Selbstdarstellung etabliert zu haben.

„Berufliche Selbstbeschreibungen sind ein Teil der professionsinternen Selbstvergewisserung wie auch der öffentlichen Selbstpräsentation einer Berufskultur.“ (Nittel 2002, 137). Die Selbstausslegung im Portfolio könnte man in diesem Sinne nicht nur

als Nachweis von Qualifikation, sondern auch als Beschreibung der eigenen Berufskultur ansehen. Der Begriff der Berufskultur bezeichnet nach Ewalt Terhart „die für einen bestimmten Beruf bzw. ein Berufsfeld typischen Wahrnehmungsweisen, Kommunikationsformen und langfristigen Persönlichkeitsprägungen derjenigen Personen, die in diesem Beruf arbeiten.“ (Terhart 1996, 452) Terhart zufolge ist die Berufskultur der Lehrerschaft „flüchtig, entzieht sich der Beobachterperspektive, kann zum Teil von den Teilnehmern nur bedingt expliziert werden.“ (ebd., 453) Betreffend Portfolio kann man sagen: Man kommt über das Portfolio ins Gespräch über das eigene berufliche Handeln und Wissen. Das Portfolio dient in diesem Sinne als eine Art Zugang zur Welt der Berufskolleginnen und Kollegen, als ein Verständigungsprozess über die eigene Profession und über die Person, die man sein sollte, wenn man diesen Beruf ausübt.

LITERATUR

- Alheit, Peter (1990): Biographizität als Projekt. Der „biographische Ansatz“ in der Erwachsenenbildung, Universität Bremen.
- Alheit, Peter (1995): „Biographizität“ als Lernpotential. Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Opladen. 276-307.
- Alheit, Peter (2011): „Biografizität“ als Schlüsselkompetenz in der Moderne. (http://www.abl-uni-goettingen.de/aktuell/Alheit_Biographizitaet_Schlussel_Flensburg-2006.pdf.)
- Alheit, Peter und Erika M. Hoerning (1989): Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung, Frankfurt a.M., New York.
- Altrichter, Herbert (2000): Interaktion und Professionalität. In: Johannes Bastian, Werner Helsper, Sabine Reh und Carla Schelle (Hg): Professionalisierung im Lehrerberuf, Opladen. 145-166.
- Baacke, Dieter und Theodor Schulze (1993): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens, Weinheim, München.
- Baer, William C. (1986): Expertise and Professional Standards. In: Work and Occupations 13 (1986), 532-552.
- Böhm, Winfried (1997): Entwürfe zu einer Pädagogik der Person. Gesammelte Aufsätze, Bad Heilbrunn.
- Bonß, Wolfgang (1995): Vom Risiko. Unsicherheit und Ungewissheit in der Moderne, Hamburg.
- Bonß, Wolfgang (1997): Die gesellschaftliche Konstruktion von Sicherheit. In: Eberhard Lipert, Andreas Prüfert und Günther Wachtler (Hg.): Sicherheit in der unsicheren Gesellschaft, Opladen, 21-41.
- Brüggen, Susanne, Achim Brosziewski und Kathrin Keller (2009): Portfolio als Medium der Selbststeuerung. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 9 (2), 16-23.
- Brosziewski, Achim, Michaela Heid und Kathrin Keller (2011): Portfolioarbeit als Reflexionsmedium der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Befunde einer qualitativen Studie und eine reflexionstheoretische Verortung. Forschungsbericht Nr. 11. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau.
- Burkart, Günter (Hg.) (2006): Die Ausweitung der Bekenntniskultur – neue Formen der Selbstthematisierung? Wiesbaden.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a.M. (Original 1997: The Psychic Life of Power. Theories in Subjection. Stanford University Press)
- Combe, Arno und Werner Helsper (2002): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a.M.

- Dewe, Bernd, Wilfried Ferchoff und Frank Olaf Radtke (1992): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern, Opladen.
- Fröhlich, Werner und Wolfgang Jütte (Hg.) (2004): Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Internationale Entwicklungen und Perspektiven. Münster.
- Foucault, Michel (1993): Technologien des Selbst. In: ders. et al.: Technologien des Selbst, hrsg. von Luther H. Martin, Huck Gutman u. Patrick H. Hutton, aus dem Amerikanischen von Michael Bischoff, Frankfurt a.M., 24-62
- Glaser, Barney und Anselm L. Strauss (1998): Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung. Bern. Original (1967): The discovery of grounded theory.
- Häcker, Thomas (2006): Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I. Schul- und Unterrichtsforschung, Bd.3, hrsg. von Hans-Ulrich Grunder und Thorsten Bohl. Baltmannsweiler.
- Hahn, Alois (1982): Zur Soziologie der Beichte und anderer Formen institutionalisierter Bekenntnisse: Selbstthematisierung und Zivilisationsprozess. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 34/1982, 408-434.
- Hahn, Alois und Volker Kapp (Hg.) (1987): Selbstthematisierung und Selbstzeugnis. Bekenntnis und Geständnis, Frankfurt a.M.
- Hartz, Stefanie (2004): Biographizität und Professionalität. Eine Fallstudie zur Bedeutung von Aneignungsprozessen in organisatorischen Modernisierungsstrategien, Wiesbaden.
- Helsper, Werner (2001): Praxis und Reflexion. In Journal für Lehrerinnenbildung, Heft 3, 2001, 7-15.
- Hentig, Hartmut von (1985): Aufgeräumte Erfahrung. Texte zur eigenen Person, Frankfurt a.M., Berlin, Wien.
- Herzog, Silvio und Andrea Munz (2010): Entwicklungsprozesse von Lehrpersonen begleiten. Ein Rahmenkonzept biografischer Weiterbildung. In: Florian Müller et al. (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung, Münster, 73-87.
- Hitzler, Ronald (1994): Wissen und Wesen des Experten. Ein Annäherungsversuch - zur Einleitung. In: Ronald Hitzler, Anne Honer und Christoph Maeder (Hg.): Expertenwissen, Opladen, 13-30.
- Hofer, Stefan (2004): Internationale Kompetenz Zertifizierung. Vergleichende Analysen und Rückschlüsse für ein deutsches System, Münster.
- Kalisch, Eleonore (2007): Aspekte einer Begriffs- und Problemgeschichte von Authentizität und Darstellung. In: Erika Fischer-Lichte u.a. (Hg.): Inszenierung von Authentizität. Tübingen und Basel, 31-44.
- Knoblauch, Hubert (1991): Die Verflüchtigung der Religion ins Religiöse. Thomas Luckmanns unsichtbare Religion. In: Thomas Luckmann: Die unsichtbare Religion. Vorwort, 7-41. Frankfurt a.M.
- Kraft, Volker (2009): Pädagogisches Selbstbewusstsein. Studien zum Konzept des Pädagogischen Selbst, Paderborn, München, Wien, Zürich.
- Kraul, Magret und Winfried Marotzki (Hg.) (2002): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung, Opladen.
- Kraus, Wolfgang (1996): Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne, Pfaffenweiler.
- Luckmann, Thomas (1991): Die unsichtbare Religion, Frankfurt a.M.
- Luhmann, Niklas (1990): Risiko und Gefahr. In Soziologische Aufklärung 5. Konstruktivistische Perspektiven, Opladen, 131-169.
- Marquard, Odo (1981): Abschied vom Prinzipiellen: Philosophische Studien, Stuttgart.
- Moldaschl, Manfred und Günter G. Voss (Hg.) (2002): Subjektivierung von Arbeit. München, Mering.
- Nittel, Dieter (Hg.) (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung der Erwachsenenbildung, Bielefeld.

- Nittel, Dieter (2002): Berufliche Selbstbeschreibung im Medium von Praxisberichten. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 2/2002, 137 – 153.
- Paulson, F. Leon, Pearl R. Paulson und Carol A. Meyer (1991): What makes a portfolio a portfolio? Eight thoughtful guidelines will help educators encourage self-directed learning. In: Educational Leadership, 48, Heft 5, 60-63.
- Pfadenhauer, Michaela (2003): Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz, Opladen.
- Reh, Sabine (2004): Die Produktion von Bekenntnissen: Biographisierung als Professionalisierung. Zu Interpretationsmustern der Lehrerinnenforschung. In: Ludwig A. Pongratz u.a. (Hg.): Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik, Wiesbaden. 176-194.
- Seitter, Wolfgang (1999): Zwischen Dozieren und Disponieren. Aspekte einer Professionalisierungsgeschichte von Erwachsenenbildung. In: Hans Jürgen Apel, Klaus-Peter Horn, Peter Lundgreen und Uwe Sandfuchs (Hg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess, Bad Heilbrunn/Obb., 383-407.
- Sennett, Richard (1998): Der flexible Mensch: die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin. (Original 1985: The fall of public man)
- Streckeisen, Ursula, Denis Hänzi und Andrea Hungerbühler (2007): Fördern und Auslesen: Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma, Wiesbaden.
- Terhart, Ewald (Hg.) (1991): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen, Köln, Wien.
- Terhart, Ewald (1996): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Arno Combe und Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a.M., 448-471.
- Weinert, Franz Emanuel (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Franz Emanuel Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim, Basel, 17-31
- Wimmer, Michael (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. In: Arno Combe und Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. 1996, Frankfurt a.M., 404-447.